

Andreas Fischer

Nachhaltigkeit und fachdidaktische Herausforderungen

Abstract

Obwohl sich der Diskurs über Nachhaltigkeit in den letzten Jahren intensiviert hat, ist das Thema wirtschaftsdi-daktisch „unterbelichtet“. Im Beitrag werden – ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit – Forschungszugänge für (Gestaltungs-) Kompetenzen, Curricula, fachdidaktische Konzepte, Lehr-Lern-Arrangements, die Leistungserfassung und die Lehrenden Akteure skizziert. Eröffnet werden einige wirtschaftsdi-daktische Forschungskorridore, die für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in der ökonomischen Bildung von Interesse sein könnten. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass die ökonomische Bildung erst durch die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit ihren Bildungsauftrag erfüllt.

Although the discourse about sustainability has intensified over the last few years, this topic still does not get sufficient attention from the point of view of economical didactics. In this article, the writer outlines different research approaches for competences of organization, curricula, concepts of technical didactics, classroom arrangements that involve teaching and learning, the assessment of performances and the learning individuals. This contribution is not exhausting and therefore might be subject to amendments in the future. The writer presents a number of research approaches that seem to be promising for gains within the field of education for sustainable development and vocational education. As a starting point, the writer deems important that economical education can only fulfill its mission goals through an intense discourse about sustainability.

Inhalt

1. Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung
2. Hemmnisse und Herausforderungen
3. Fachdidaktische Forschungsfelder
4. Gestaltungskompetenz
5. Curricula
6. Didaktische Konzepte
7. Lehr-Lern-Prozesse
8. Leistungserfassung
9. Lehreraus- und -weiterbildung
10. Gesucht: Wirtschaftsdi-daktische Unterrichtshilfen
11. Zu den einzelnen Beiträgen
12. Literatur

Keywords

Nachhaltigkeit, ökonomische Bildung, nachhaltige Bildung, fachdidaktische Forschung

1. Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung

Die Auseinandersetzung mit der Nachhaltigkeitsidee hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Unter analytischen Gesichtspunkten lassen sich in diesem Kontext im Wesentlichen sechs Begründungszusammenhänge unterscheiden: Zunächst steht die normativ-ethische Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit im Mittelpunkt, bei der vor allem Leitbilder und Kategorien bzw. Kristallisationspunkte einer nachhaltigen Entwicklung erörtert werden. Weiterhin lassen sich problemorientierte Ansätze nennen, die aktuelle Problemlagen und analytische sowie Politik beratende Ansätze in den Fokus nehmen, die darauf abzielen, Handlungsempfehlungen zu formulieren. Stellvertretend sei an dieser Stelle der Syndromansatz des WBGU (vgl. WBGU, 1996) genannt. Ebenso lassen sich handlungsstrategische Konzepte finden, die der Frage nach-

gehen, wie die normativ geprägte Idee der Nachhaltigkeit strategisch und konzeptionell umgesetzt werden kann und welche Instrumente und Indikatoren dafür vorliegen. Ferner kann von einem prozessorientierten Zugang gesprochen werden, der nachhaltigkeits- und globalitätsrelevante Entwicklungen und Prozesse zu erfassen versucht. Zu nennen ist außerdem der ideologiekritische Zugang, der wiederum eng verknüpft ist mit der normativ-ethischen Auseinandersetzung über Nachhaltigkeit. Reflektiert werden hier die Paradigmen nicht-nachhaltiger sowie nachhaltiger Ansätze. Und schließlich lassen sich dialektische Herangehensweisen ausmachen, die die Spannungsverhältnisse, die auf die unterschiedlichen paradigmatischen Ansätze nachhaltiger und nicht-nachhaltiger Entwicklung zurückzuführen sind, verorten und Lösungsansätze formulieren wollen. Für alle diese Zugänge gilt: Der Teufel steckt – wie immer – im Detail: Die Idee einer nachhaltigen Entwicklung stützt sich auf allgemein gehaltene, abstrakte Konzepte, gegen die nicht viel einzuwenden ist: Denn wer ist schon gegen eine nachhaltige Entwicklung, wer lehnt es ab, Verantwortung zu übernehmen und/oder sich über epochaltypische Probleme zu verständigen?

Dennoch ist die ökonomische Bildung noch weit davon entfernt, Fragen nachhaltiger Entwicklung fachdi-daktisch adäquat aufzubereiten, obwohl innerhalb des institutionalisierten Diskurses über ökonomische Bildung bereits Mitte der 1990er Jahre Beiträge verfasst wurden, in denen eine Beschäftigung mit nachhaltigen (d. h. nicht nur ökologischen) Themen gefordert wurde. Die scheinbare Erfolgsstory der Nachhaltigkeit wird von Fischer / Seeber (2007) nachgezeichnet. Trotzdem ist eine Zurückhaltung im Umgang mit dem Thema nicht zu übersehen. Sie könnte damit erklärt werden, dass die Auseinandersetzung mit dem norma-

tiven Rahmen der Nachhaltigkeitsidee auf den alten Konflikt über die Wertfrage von Ökonomik und somit die Frage nach dem (normativen) Bezugsrahmen ökonomischer Bildung verweist. Statt eine paradigmatische Debatte zu führen, wird eine pluralistische Unverbindlichkeit gepflegt (vgl. exemplarisch Kruber, 1997 sowie Seeber / Fischer, 2007). Vielfältige Konzepte und Ansätze stehen unvermittelt nebeneinander; der Versuch, sie zu systematisieren (vgl. exemplarisch Weber, 2001), ist vor allem hilfreich für den Lehrbetrieb, um Studierenden eine Orientierung zu geben.

Wenn Nachhaltigkeit als Thema aufgegriffen wird, spricht dies also eher für die pluralistische Unverbindlichkeit der wirtschaftsdidaktischen Community als für eine Ausweitung und Vertiefung der Diskussion. Die vereinzelt publizierten Sammelbände (vgl. exemplarisch Tiemeyer / Wilbers, 2006) sind ebenfalls eher als „Nischenphänomene“ zu betrachten denn als Nachweis eines breiten öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses. Ein Indiz für den in sich abgeschlossenen Diskurs der wirtschaftsdidaktischen Community ist auch die Tatsache, dass Nachhaltigkeit zwar wohlwollend betrachtet wird, von einer ernsthaften paradigmatischen Reflexion der ökonomischen Bildung jedoch nicht gesprochen werden kann. Für diese These spricht die aggressive Reaktion einiger Protagonisten der ökonomischen Bildung auf die kritisch-konstruktiven Fragen von Reinhold Hedtke zum Stellenwert der ökonomischen Bildung im Schulkanon (vgl. Hedtke, 2008). Was angesichts der widersprüchlichen wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftsdidaktischen Ausrichtungen „der“ ökonomischen Bildung ein selbstverständlicher Bestandteil kontinuierlicher Selbstvergewisserung und -reflektion sein sollte, wird zumindest von einigen Akteuren offenbar als Affront aufgefasst; sie zeigen sich empört und plädieren für eine einheitliche Auffassung ökonomischer Bildung (vgl. Kaminski / Eggert, 2009; Krafft, 2009). Weniger intensiv wird auf Debatten der wirtschaftswissenschaftlichen Community reagiert. Das intensive Forschen und Nachdenken darüber, ob Ökonomik und Ökonomie durch nachhaltige Themen zu erweitern oder gar zu ersetzen seien und ob Nachhaltigkeit nicht als das ausschlaggebende Paradigma aufgebaut werden sollte, hat die fachdidaktischen Handlungsfelder nur marginal gestreift. Vielleicht sind Marginalisierung und Skepsis nicht zuletzt darin begründet, dass die ökonomische Bildung im Rahmen der Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung auf die Einseitigkeit der Ökonomisierung verweist und den der Nachhaltigkeit inhärenten Vernetzungs- und Verantwortungsgedanken offensiv thematisiert (vgl. exemplarisch Fischer, 2003). In diesem Zusammenhang sieht sich die ökonomische Bildung mit Widersprüchlichkeiten konfrontiert. Sie muss sich dem Umgang mit Paradoxien statt mit Eindeutigkeiten stellen und mit Komplexität statt mit Linearisierungsstrategien umgehen. Gleich-

zeitig besteht die Herausforderung darin, Kommunikation über Nachhaltigkeit nicht zum Selbstzweck zu betreiben, sondern mit der Absicht, im Alltag gestaltend und verändernd aktiv zu werden.

2. Hemmnisse und Herausforderungen

Die Marginalisierung der Nachhaltigkeitsidee innerhalb der ökonomischen Bildung kann zugleich auf „systemimmanente“ Hemmnisse und Störungen zurückgeführt werden, denen nur dürftige Lösungspotenziale gegenüber stehen. Systematisch lassen sich die Hemmnisse in Umsetzungsschwierigkeiten einerseits und paradigmatische Probleme andererseits unterscheiden. Denn paradigmatisch betrachtet läuft die ökonomische Bildung Gefahr, sich aufgrund ihrer neoklassischen Orientierung einseitig auf das „marktschreierische“ unmittelbar Nützliche zu orientieren. Damit wird jedoch der Bildungsauftrag vernachlässigt, dem sich die ökonomische Bildung nicht verweigern kann.

Auch Erklärungen, die darauf verweisen, dass das Thema von den beteiligten Akteuren nicht noch „zusätzlich“ zu der Vielzahl an aktuellen Herausforderungen (früher wurde von Problemen gesprochen) aufgegriffen werden könne, mit der sich die ökonomische Bildung ohnehin konfrontiert sieht, sind durchaus ernst zu nehmen. Parallel dazu sind paradigmatische Hemmnisse von Bedeutung, wie sie in der wirtschaftswissenschaftlichen Debatte bereits erörtert wurden bzw. werden. Hier lassen sich auf die Frage nach der Relevanz von Nachhaltigkeit für die Ökonomie bzw. Ökonomik drei Antwortmuster finden, die auf die ökonomische Bildung übertragen werden können: Erstens wurde davon ausgegangen, dass Nachhaltigkeit und Ökonomie völlig unterschiedliche Denkschulen darstellten, so dass das eine mit dem anderen nichts zu tun habe (Abschottung). Zweitens wurde aufgrund der gegensätzlichen Paradigmen gefordert, dass die Ökonomik vor dem Hintergrund nachhaltiger Herausforderungen ihre Paradigmen überprüfen und verändern müsse (Paradigmenwechsel). Drittens wurden Verknüpfungen zwischen Nachhaltigkeit und Ökonomie in der Form gesehen, dass die Nachhaltigkeit als Ergänzung des ökonomischen Denkens und damit als An- bzw. Bereicherung der Ökonomik betrachtet werden könne (Paradigmenenerweiterung).

Ist die Idee der Nachhaltigkeit für die ökonomische Bildung tatsächlich so wenig attraktiv, dass sie bewusst ausgegrenzt wird? Ist eine Paradigmenenerweiterung bzw. ein Paradigmenwechsel notwendig? In diesem Zusammenhang muss daran erinnert werden – so trivial es auch scheinen mag – dass sich die ökonomische Bildung vor allem auf die wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen fokussiert. Dort zeichnen sich zwar zahlreiche Versuche ab, Nachhaltigkeit zu rezipieren oder zu integrieren, doch nach wie vor fristet die Idee selbst dort ein Schattendasein. Vielleicht hat dies mit der das wirtschaftliche Handeln

in den letzten 200 Jahren prägenden Sichtweise zu tun, die als kapitalistisches Denken verschlagwortet werden kann. Hier soll unter Kapitalismus jene (Wirtschafts-)Form verstanden werden, in der Individuen ihren Geldüberschuss investieren, um einen Gewinn zu erzielen, der den ursprünglichen Überschuss noch vergrößern soll. Der kapitalistische Archetyp ist der Aktionär; das abhängige Beschäftigungsverhältnis ist ein Kennzeichen des Kapitalismus. Marktwirtschaft ist lediglich eine Form der kapitalistischen Selbstbeschränkung (vgl. Boltanski / Chiapello 2003, S. 40 f.).

Nachhaltigkeit kann als Gegenmodell zu einem Kapitalismus verstanden werden, der das Gewinnstreben in den Mittelpunkt stellt, um den Überschuss zu vermehren (vgl. exemplarisch Müller-Christ, 2001). Die Idee der Nachhaltigkeit, hinter der die kritische Reflexion des kapitalistisch ausgerichteten Wachstums- und Fortschrittsdenkens steht, ist jedoch nicht vergleichbar mit einer Kapitalismuskritik, die sich vor allem aus moralischer Empörung speist, obwohl sie ähnlich argumentiert: Denn aus nachhaltiger Sicht kann Kapitalismus als Ursache für den Verlust von Authentizität, von Unterdrückung sowie als Quelle von Egoismus und Opportunismus kritisiert werden (vgl. Boltanski / Chiapello 2003, S. 80). Doch während in der Öffentlichkeit eine solche Kapitalismuskritik eher unreflektiert artikuliert wird – das damit verbundene Leid fernsehgerecht aufbereitet –, kritisches Denken und Alternativmodelle nicht forciert werden, steht der Nachhaltigkeitsdiskurs stellvertretend für ein Modernisierungsszenario, für eine zukunftsfähige Entwicklung.

Dennoch zählt Nachhaltigkeit im Beschäftigungs- und Wirtschaftssystem nicht zum Mainstream: Zwar erstellt heute jedes große Unternehmen einen Umwelt- bzw. Nachhaltigkeitsbericht und Umweltschutz wird als unternehmerische Zukunftsoption verstärkt wahrgenommen: Dauerhafte Entwicklung wird als wünschenswertes unternehmensbezogenes Leitbild des Umweltmanagements verstanden und eine ökologieorientierte Früherkennung als Aufgabe aller Unternehmensmitglieder gesehen. Grundsätzlich lässt sich also die Tendenz ausmachen, dass immer mehr Betriebe versuchen, proaktiv im Umweltschutz tätig zu werden und sich ökonomisch-ökologischen Fragestellungen zu öffnen beginnen. Besonderes Augenmerk richten die Unternehmen darauf, Schäden am Firmenimage oder gar die Nennung des Firmennamens im Zusammenhang mit Umweltskandalen zu vermeiden; denn Negativ-Schlagzeilen können sich negativ auf das Kaufverhalten von Kunden, auf die Rekrutierungsmöglichkeiten von Arbeitskräften und auf das Betriebsklima auswirken und nicht zuletzt auf die Beziehung zu den lokalen Behörden, deren Kooperation zum Beispiel in Genehmigungsverfahren eine entscheidende Rolle spielt. Ökonomische Motive wie die längerfristige Einsparung von Investitionsaufwänden für Sanierung oder die kurzfristige Reduzierung von Entsorgungskosten

sind ebenfalls relevant. Doch die zahlreichen Einzelaktionen in den Bereichen Umweltmanagement und Umweltschutz, die intensive Kommunikation über Konzepte wie Corporate Responsibility (CR; Unternehmensverantwortung) Corporate Environmental Responsibility (CER; Ökologische Verantwortung), Corporate Social Responsibility (CSR; Gesellschaftliche Verantwortung), Corporate Sustainability (CS; Nachhaltigkeit) und Corporate Citizenship (CC; Unternehmen als Bürger) können nicht darüber hinwegtäuschen, dass bislang kein Unternehmen die Nachhaltigkeitsidee als strategische Größe in seine Unternehmenspraxis übernommen hat. Dies ist gut nachvollziehbar, denn die Probleme beginnen dort, wo das Leitbild eines nachhaltigen Unternehmens konkretisiert werden soll. Erst in der Konfrontation mit organisationsinternen ökonomischen, ökologischen und sozialen Widersprüchen und Konflikten erweist sich, inwieweit sich Leitlinien nachhaltiger Entwicklung in einem Unternehmen praxisverändernd auswirken können bzw. müssen.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass die regulative Idee der Nachhaltigkeit auf der Makro-, Exo-, Meso- und Mikroebene erörtert wird. Der gesellschaftliche Diskurs über nachhaltige Entwicklung stellt die Makroebene dar. Hier wird geklärt, was eigentlich unter Nachhaltigkeit zu verstehen sei. Im Bildungssystem (Exoebene) werden die curricularen Vorgaben, Lehrpläne und Ausbildungsordnungen, die Lernortorganisation sowie alle weiteren Rahmenbedingungen festgelegt, die für die Bildungsarbeit relevant sind. Der Diskurs mit all seinen kognitiven, sozialen, psychologischen, methodischen, organisatorischen, ökonomischen und anderen Faktoren bildet die Mesoebene. Sie lässt sich auch als Lehr-Lern-Kultur bezeichnen. Die Mikroebene schließlich ist das Lehrangebot an sich, das den Lernenden die Möglichkeit geben soll, sich mit Fragen einer nachhaltigen Entwicklung auseinander zu setzen. Die vier Ebenen sind nicht als in sich abgeschlossene, sondern als offene Systeme zu betrachten, zwischen denen Wechselwirkungen bestehen. Gleichzeitig lassen sich auf allen vier Ebenen vielfältige Facetten des Zusammenspiels zwischen sozialen, wirtschaftlichen und / oder politischen Faktoren ausmachen, die durchaus widersprüchlich sind. Damit wird die Problematik der Implementierung von Nachhaltigkeit im Alltag der ökonomischen Bildung deutlich: Nachhaltigkeit umfasst die vertikalen Zusammenhänge zwischen den vier Ebenen. Die Lehr-Lern-Prozesse – also die Mikroebene und der Kernbereich des didaktischen Interesses – können nur im Kontext dieser Bedingungsfeldfaktoren arrangiert werden. Anders formuliert: Es ist nicht nur das Spannungsverhältnis zwischen Ökonomie, Ökologie und Sozialem zu thematisieren, sondern zugleich dasjenige zwischen kurzfristigen und langfristigen Zielen sowie zwischen individuellen und kollektiven Präferenzen. Hier müssen Entscheidungen und Operationalisierungen transparent gemacht werden; das Problem unvoll-

ständiger Informationen und das Handeln angesichts von Unsicherheit und Risiken ist zu thematisieren.

Ein letzter, mit den oben skizzierten Überlegungen korrespondierender Erklärungsansatz, warum Nachhaltigkeit in der ökonomischen Bildung bislang eine Marginalie geblieben ist, kann in Anlehnung an Bernd Flessner formuliert werden: Während mit dem Geist des Kapitalismus zugleich der Mythos, die Welt und die Natur berechnen und beherrschen zu können, weitergetragen wird, relativiert der Nachhaltigkeitsdiskurs genau diesen (menschlichen) Herrschaftsanspruch. Die Nachhaltigkeitsidee macht deutlich, „dass auch der Mensch Teil der Biosphäre ist, deren hochkomplexe Systeme er allenfalls ansatzweise versteht, geschweige denn beherrscht, und dass somit seine willkürlichen Eingriffe in diese Systeme katastrophale Konsequenzen nach sich ziehen bzw. ziehen können.“ (Flessner 2007, S. 19)

All diese Herausforderungen drohen die ökonomische Bildung mit all den an sie gestellten Ansprüchen zu überfrachten. Diese Überforderung beginnt bereits bei der begrifflichen Klärung. Denn Nachhaltigkeit ist eine komplexe Größe, die mit Theorien und einfachen Regeln nicht erfasst werden kann. Auch Bildung ist eine komplexe Leitidee, die im Laufe der letzten zweihundert Jahre kontrovers diskutiert wurde und wird. Und schließlich ist eine ökonomische Bildung aufgrund ihrer Wechselbeziehungen mit den politisch-administrativen, ökonomischen und sozio-kulturellen Systemen sowie den unterschiedlichen didaktischen Ansätzen so komplex, dass das einzig Stetige im Bildungssystem die Unstetigkeit ist. Jeder einzelne Schlüsselbegriff, der in der Trias „Ökonomie – Bildung – nachhaltige Entwicklung“ enthalten ist, ist unpräzise, nicht klar abgrenzbar und hypothetisch. Diese Unschärfe potenziert sich, wenn die drei Begriffe miteinander kombiniert werden.

3. Fachdidaktische Forschungsfelder

Die Idee der Nachhaltigkeit in die ökonomische Bildung zu integrieren, ist kein Selbstzweck. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die ökonomische Bildung erst durch die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit ihren Bildungsauftrag erfüllt. Denn grundsätzlich ist Schule im Allgemeinen und die ökonomische Bildung im Besonderen gefordert, Probleme zu bearbeiten, „die aus einem sich stetig erweiternden Horizont möglicher, immer kühner antizipierter Zukünfte auf eine um so stärker beunruhigte Gegenwart einströmen.“ (Habermas 2009, S. 371). Das, was der Soziologe Jürgen Habermas in seiner philosophischen Deutung der Moderne pointiert darstellt, findet sich bereits in den bildungstheoretischen Überlegungen über epochalen Unterricht (vgl. Klafki, 1996) und ist unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten für den Unterrichtsalltag handhabbar gemacht worden: Die Methode Zukunftswerkstatt macht die Zukunft

zum Ausgangspunkt der Gegenwart und mit Hilfe von Szenarien können mögliche Auswirkungen gegenwärtigen Handelns durchgespielt werden. Doch bildungstheoretische Überlegungen – so scheint es – spielen in der ökonomischen Bildung kaum eine Rolle und werden bei der Entwicklung methodischer Arrangements nur in Ausnahmefällen berücksichtigt.

Auf formaler Ebene lassen sich zwischen dem Nachhaltigkeitsdiskurs und dem Bildungsauftrag der ökonomischen Bildung paradigmatische Parallelen nachweisen: So wie es im Nachhaltigkeitsdiskurs darum geht, in der Gegenwart Verantwortung für Interessen zukünftiger Generationen zu übernehmen, so liegt der Schwerpunkt der ökonomischen Bildung darin, den Einzelnen auf die Zukunft „vorzubereiten“ (Jetzt-für-dann-Präferenzen). Und so, wie im Nachhaltigkeitsdiskurs versucht wird, globale Aspekte beim Handeln zu berücksichtigen, so ist es Aufgabe der ökonomischen Bildung, den regionalen Blickpunkt zu erweitern (Hier-für-dort-Präferenzen). Wenn es im Nachhaltigkeitsdiskurs zusammenfassend darum geht, Verantwortung für nachfolgende Generationen und andere Sozialitäten zu übernehmen (Stichwort: inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit), so strebt das pädagogische Handeln das Ziel an, dem Einzelnen seine individuellen Interessen im Kontext des Sozialen deutlich zu machen (Ich-für-andere-Präferenzen) (vgl. de Haan et al. 2008, S. 117 ff.).

Es bleibt also festzuhalten, dass die mit der Nachhaltigkeit verbundenen Unschärfen den Anforderungen der ökonomischen Bildung nur auf den ersten Blick widersprechen. Beim genaueren Hinsehen wird deutlich, dass es sich um eine nur in Teilbereichen neue Herausforderung handelt: Die charakteristischen Eigenschaften der Nachhaltigkeitsidee können durchaus in den Unterrichtsalltag der ökonomischen Bildung integriert werden. Um die diesbezüglichen Potenziale zu erfassen, zu ordnen und zu systematisieren, ohne sie in „Buchhaltermanier“ verwalten und archivieren zu wollen, ist eine fachdidaktische Forschung notwendig, die dazu beiträgt, die knappen zur Verfügung stehenden Ressourcen möglichst effizient einzusetzen.

Es wäre vermessen, an dieser Stelle ein umfassendes fachdidaktisches Forschungsprogramm zur Integration der Nachhaltigkeitsidee in die ökonomische Bildung vorlegen zu wollen. Sinnvoll und notwendig ist es aber, darüber zu kommunizieren und sich nach Realisierungsmöglichkeiten umzuschauen. Im Folgenden werden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige Forschungszugänge für die (Gestaltungs-)Kompetenzen, die Curricula, fachdidaktische Konzepte, Lehr-Lern-Arrangements, die Leistungserfassung sowie die lehrenden Akteure skizziert.

4. Gestaltungskompetenz

In der aktuellen Bildungsstandarddiskussion wird nach Möglichkeiten gesucht, die die Inputorientierung der



Curricula durch eine Outputorientierung ablösen. Mit dem Begriff Bildungsstandards wird ausgedrückt, dass – anders als in Lehrplänen und Rahmenrichtlinien – nicht Lehrstoffe und Lerninhalte aufgelistet werden, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich, einer „Domäne“, zu identifizieren, die sich in Kompetenzen widerspiegeln sollen. Im Mittelpunkt stehen also grundlegende Handlungsanforderungen, die in der jeweiligen Domäne an Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung hat einen einschlägigen Kompetenzkatalog für die ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen vorgelegt.

Das Bildungsziel liegt im Erwerb von Gestaltungskompetenz, womit das Vermögen bezeichnet wird, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können. Gestaltungskompetenz zu besitzen bedeutet, über solche Fähigkeiten, Fertigkeiten und ein solches Wissen zu verfügen, das Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich macht, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind.

Das komplexe und zudem in hohem Maße ethisch besetzte Thema Nachhaltigkeit eignet sich in besonderem Maße zur Förderung der individuellen Gestaltungskompetenz, weil es so unterschiedliche Fähigkeiten und Kompetenzen erfordert und aktiviert wie die Bereitschaft zur Perspektivübernahme (neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen), die Antizipationsfähigkeit, die Optimierung des Umgangs mit unvollständigen und – für die Zielgruppe – komplexen Informationen (Unsicherheiten, Risiken und Gefahren erkennen und abwägen können), die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, die Befähigung zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata (Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können), die Partizipationsfähigkeit und eine Erhöhung der Selbst-Motivation.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hat unter den bildungstheoretischen Prämissen von Offenheit, Reflexivität und Zukunftsfähigkeit zum Ziel, Lernenden ein systematisch generiertes und begründetes Angebot zu den Themen, Aufgaben und Instrumenten von nachhaltiger Entwicklung zu bieten. Dieses Angebot soll den Lernenden die Möglichkeit geben, Kompetenzen zu erwerben, die es ihnen erlauben, an der zukunftsfähigen Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und im eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer gerechten und umweltverträglichen Entwicklung leisten zu können.

Noch ist diese Auflistung unbestimmt, nicht domänenspezifisch operationalisiert, konzeptionell nicht begründet und empirisch leer. Hilfreich wäre es deshalb, die Gestaltungskompetenz fachdidaktisch zu

operationalisieren, um die Lücke zwischen der Idee von nachhaltig ausgerichteten domänenspezifischen Kompetenzen und dem Unterrichtalltag verkleinern zu können. Dazu bedarf es wiederum einer Verständigung auf die Grundprinzipien und den Kern der Domäne sowie über die zu fördernden Kompetenzen. Das gleiche gilt für domänenübergreifende Kompetenzen.

Im Mittelpunkt der fachdidaktischen Forschung steht die Frage, wie die Fähigkeit, vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen zu können, gefördert werden kann. Darüber hinaus ist zu analysieren, wie Erkenntnisse situationsübergreifend zu gewinnen sind und wie der Umgang mit Unsicherheiten, Risiken und Gefahren im Schulalltag thematisiert werden kann. Weiterhin ist zu klären, wie gemeinsam mit anderen geplant und gehandelt werden kann und wie bei der Reflexion über Handlungsstrategien Zielkonflikte zu berücksichtigen sind. Ferner ist zu untersuchen, wie Lernende dazu befähigt werden können, vor dem Hintergrund der Lernbedeutsamkeit von ökonomischen Handlungsfeldern an kollektiven Entscheidungsprozessen teilzuhaben, sich und andere zu motivieren, eigene und fremde Leitbilder zu reflektieren, Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage zu nutzen, selbstständig zu planen und zu handeln sowie Empathie für andere zu zeigen. In diesem Kontext sind Begriffe wie nachhaltige Problemhaltigkeit, nachhaltiger Handlungsspielraum, Abwechslungsreichtum, Vollständigkeit der Handlungen, Einsicht in die nachhaltige Systemeinkbettung ökonomischer Fragen, qualifikatorischer und nachhaltiger Nutzwert zu klären. Darüber hinaus sind die subjektiven Wahrnehmungen der Auszubildenden in Bezug auf den nachhaltigen oder nicht-nachhaltigen Alltag, seine Strukturen und Funktionen, zu identifizieren.

Im Hinblick auf die Förderung von Gestaltungskompetenzen müssen auch grundlegende Zusammenhänge zwischen sinnstiftendem, systembezogenem Wissen, Motivation / Interesse und Kognition hergestellt werden. Hilfreich ist es hierbei, zu untersuchen, wie curricular gestützte komplexe Lehr-Lern-Arrangements und Lernumgebungen geschaffen werden können, die den Lernenden helfen, sich die Grundideen und Anforderungen nachhaltiger Entwicklung für ihren Alltag zu erschließen. Last, not least sind fachdidaktische Hilfestellungen zu erarbeiten, die dazu beitragen, beim Auf- bzw. Ausbau von neuem Wissen neue Perspektiven zu integrieren und weltoffene Sichtweisen zu fördern. In der folgenden Übersicht werden die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz, wie sie de Haan (2008, S. 188) aus dem OECD-Kompetenzkatalog abgeleitet hat, den fünf Kompetenzbereichen der ökonomischen Bildung, die von der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung formuliert wurden, gegenübergestellt.

Kompetenzkategorien der OECD	Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz	Kompetenzbereiche der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen
Interaktive Verwendung von Medien und Tools	<i>Kompetenz zur Perspektivübernahme:</i> Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen	
	<i>Kompetenz zur Antizipation:</i> Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können	Handlungssituationen ökonomisch analysieren
	<i>Kompetenz zur disziplinübergreifenden Erkenntnisgewinnung:</i> Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln	
Interagieren in heterogenen Gruppen	<i>Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen:</i> Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können	Ökonomische Systemzusammenhänge erklären
	<i>Kompetenz zur Kooperation:</i> Gemeinsam mit anderen planen und handeln können	
	<i>Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata:</i> Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können	Entscheidungen ökonomisch begründen
	<i>Kompetenz zur Partizipation:</i> An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können	
Eigenständiges Handeln	<i>Kompetenz zur Motivation:</i> Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden	
	<i>Kompetenz zur Reflexion auf Leitbilder:</i> Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können	Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten
	<i>Kompetenz zum moralischen Handeln:</i> Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können	
	<i>Kompetenz zum eigenständigen Handeln:</i> Selbständig planen und handeln können	Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen
	<i>Kompetenz zur Unterstützung anderer:</i> Empathie für andere zeigen können	

Übersicht: Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz und Kompetenzbereiche der ökonomischen Bildung

Die Übersicht illustriert lediglich einen Forschungszugang bzw. einen Forschungskorridor und veranschaulicht, dass Gestaltungskompetenzen nicht isoliert gefördert werden können. Dies bedingt eine Diskussion über erstrebenswerte Lehr-Lern-Ziele und geeignete Inhalte, denn nur über systematische, reflektierte Prozesse der Kompetenzförderung und -aneignung lassen sich Kompetenzen entwickeln. Dazu bedarf es jedoch besonderer curricularer und didaktischer Maßnahmen. Denn die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit umfasst eine Veränderung des inhaltlichen Repertoires, betrifft darüber hinaus aber auch die Art und Weise

der Zeitstrukturierung, die partizipative Gestaltung von komplexen Lehr-Lern-Arrangements sowie die Bewertung von Leistungen.

5. Curricula

Die oben angesprochene vielfältige, flexible und variable Förderung und zunehmende Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen und übergreifenden Kompetenzen muss beim systematischen Aufbau von „intelligentem Wissen“ in einer Domäne beginnen. Anders formuliert: Da ohne Inhalte eine ökonomische Bildung nicht möglich ist, ist die Inhaltsfrage immer

wieder neu zu stellen. In den alten Bundesländern wurden Inhaltsfragen Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre intensiv diskutiert. Zugleich wurden Verfahren bzw. Ansätze konzipiert und erprobt (Stichwort: Strukturgitteransatz; vgl. dazu auch den Beitrag von Greb in diesem Heft) und es wurde versucht, ökonomische Themen mit politischen und sozialen Inhalten zu verknüpfen.

Eine offensive bildungstheoretisch begründete curriculare Auseinandersetzung findet seit Mitte der 1970er Jahre nicht mehr statt. Dennoch sollten bei der Entwicklung einer zukunftsorientierten ökonomischen Bildung die traditionellen wirtschaftsdidaktischen Konzepte ebenso aufgearbeitet werden wie die bereits vorliegenden umweltökonomisch, nachhaltig, wirtschaftsethisch und / oder sozialwissenschaftlich ausgerichteten Ansätze. Dass im Rahmen des Nachhaltigkeitsdiskurses ökonomische Fragen nicht durch die enge Perspektive einzelwirtschaftlicher Rationalitätskriterien zu begrenzen sind, wurde bereits an anderer Stelle ausgeführt (vgl. exemplarisch Fischer, 2007) und wird im wirtschaftswissenschaftlichen Diskurs intensiv erörtert (vgl. exemplarisch Müller-Christ, 2007). An dieser Stelle nur soviel: Für die ökonomische Bildung stellt sich die Frage, inwieweit die Nachhaltigkeitsidee im Wirtschaftsprozess berücksichtigt und wie sie in den Wirtschaftswissenschaften diskutiert wird. In der Unternehmenspraxis finden sich zahlreiche Aktivitäten, die unter dem Etikett der Nachhaltigkeit firmieren. Die einschlägige Literatur hat inzwischen ein fast unüberschaubares Ausmaß angenommen. Die Bandbreite der Standpunkte reicht von der Ablehnung einer nachhaltigen Erweiterung über eine Anreicherung der Ökonomie um ökologische und soziale Aspekte bis hin zur Forderung nach einem paradigmatischen Wandel der Ökonomie. Der rege Diskurs sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor keine wirtschaftsdidaktischen Transformationsansätze vorliegen, anhand derer die Thematik didaktisch auf die Schule übertragen werden könnte. Vereinzelt liegen didaktische Konzepte vor oder es wird versucht, aus dem Ansatz der ökologischen Ökonomie / Ecological Economics ein Bildungskonzept kategorial abzuleiten. Auch finden sich einige wenige Materialien, mit deren Hilfe sich Schüler/innen mit Nachhaltigkeit auseinandersetzen können. Eine aus fachdidaktischer Sicht systematische Erörterung hat aber noch nicht stattgefunden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Diskurs über ökonomische Bildung stark wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtet ist und damit dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung gerecht wird. Doch neben der wirtschaftswissenschaftlichen Orientierung sind zugleich bildungstheoretische Überlegungen zu berücksichtigen. Denn grundsätzlich zielt Bildung auf eine Förderung der Persönlichkeit. Diese Idee orientiert sich an der pädagogischen Tradition und ist mit einer Selbstbildung verbunden, die es zu

fördern gilt. Natürlich ist der Einzelne nach diesem Bildungsverständnis nicht autistisch strukturiert, sondern – als handelndes Subjekt – in einer bestimmten Beziehung mit der Gesellschaft verknüpft und in sie eingebunden. Fachdidaktisch ist zu untersuchen, was diese Beziehung mit der Lebenswelt / Alltagspraxis des Individuums und mit der Sinnhaftigkeit seines Lebensentwurfes zu tun hat.

6. Didaktische Konzepte

Weder kann von einer eigenständigen Konzeption der Wirtschaftsdidaktik gesprochen werden, noch liegen in sich geschlossene curriculare Ansätze für eine nachhaltige Bildung im Kontext der ökonomischen Bildung vor. Insgesamt ist das Erscheinungsbild wirtschaftsdidaktischer Konzepte unfertig. Einigkeit scheint darin zu bestehen, dass wirtschaftsdidaktische Überlegungen untrennbar mit der Fachwissenschaft verbunden sind (vgl. exemplarisch Hedtke, 2008).

Trotz der (stillschweigend akzeptierten?) Ausrichtung an „den“ wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen liegen in der fachdidaktischen Diskussion unterschiedliche Konzepte vor (vgl. dazu auch die Ausführungen von Skrzpietz in diesem Heft). So werden an Lebenssituationen ausgerichtete Ansätze erörtert, denen der Vorwurf gemacht wird, dass Verbrauchererziehung und / oder Berufsorientierung noch keine ökonomische Bildung ausmacht. Es existieren an Schlüsselproblemen orientierte Konzepte, an denen kritisiert wird, dass Schule für gesellschaftliches Krisenmanagement erhalten muss und die ökonomische Bildung sich damit übernimmt. Die an den Wirtschaftswissenschaften ausgerichteten kategorialen Ansätze müssen sich gefallen lassen, dass sie sich nicht den komplexen Lebenssituationen der Lernenden widmen und kontroverse Erklärungsansätze und Gestaltungsmöglichkeiten außer Acht lassen. Handlungsorientierten Ansätzen wird vorgeworfen, dass zugunsten des Lernvergnügens die Inhalte zu kurz kommen. Einige Konzepte versuchen schließlich, handlungsorientierte Überlegungen mit wirtschaftswissenschaftlichen (Verhaltens-) Theorien zu verknüpfen.

Unabhängig davon, welches wirtschaftsdidaktische Konzept betrachtet wird, ist festzustellen, dass die ökonomische Bildung der Tradition verhaftet ist: Statt Differenzierung und Endtraditionalisierung steht überwiegend eine (volks-) wissenschaftliche Kategorisierung im Mittelpunkt. Zu überlegen ist, ob nicht der Hinweis von Habermas Ausgangspunkt für eine auf Erneuerung zielende konzeptionelle Arbeit sein kann. Er illustriert, dass „das Selbstverständnis der Moderne (...) durch eine selbstkritische Einstellung gegenüber allem Überlieferten (und durch) die moralischen und ethischen Ideen der ‚Selbstbestimmung‘ und der ‚Selbstverwirklichung‘ charakterisiert werden kann“ (Habermas 2009, S. 370).

7. Lehr-Lern-Prozesse

Im Mittelpunkt der Diskussion über Bildung für eine nachhaltige Entwicklung steht neben der Auseinandersetzung über Inhalte die Suche nach geeigneten Methoden. Hier rücken bekannte partizipative Methoden wie Projektarbeit, Rollen- und Planspiele, Zukunftswerkstätten oder Szenarien ins Zentrum des Interesses. Diese werden auch in der ökonomischen Bildung eingesetzt. So liegen speziell für eine nachhaltig ausgerichtete ökonomische Bildung Hilfestellungen für Zukunftswerkstätten, Produktlinienanalysen und die Dilemmamethode vor. Ungeklärt ist jedoch, inwieweit diese Methoden tatsächlich geeignet sind, den nachhaltigkeitsimmanenten substantiellen und formalen Anforderungen gerecht zu werden (Relevanzforschung) und die angestrebte Gestaltungskompetenz zu fördern (Wirkungsforschung). Zu untersuchen ist ferner, ob sich nicht weitere Methoden für den Einsatz in der ökonomischen Bildung anbieten. Hier ist beispielsweise das aus dem Syndromansatz abgeleitete Syndromlernen in Betracht zu ziehen (vgl. dazu exemplarisch Hahn, 2007).

Nicht nur in der Frage nach der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements prallen Gesinnungs- und Verantwortungsethiker mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen und Argumenten oftmals aufeinander. Hintergrund ist die in der Philosophie unentschiedene Differenz deontologischer und teleologischer Ethiken. Wir wissen, dass deontologische Ethiken ihren Blick auf das moralisch Richtige fokussieren, das sie aus universalen moralischen Prinzipien ableiten. Teleologische Ethiken fokussieren ihren Blick dagegen auf das Gute, das sie anhand der Konsequenzen alternativer Handlungen für das Wohlergehen aller Betroffenen ermitteln. Daher ist zu überprüfen, wie Lehr-Lern-Arrangements Kontroversität zulassen und „eine einseitige Vermittlung (!) vorgefertigter, richtiger Werte und Normen“ vermeiden können. Gerade für die ökonomische Bildung ist dies relevant; denn wie Boltanski / Chiapello herausgearbeitet haben, hat der Kapitalismus in pragmatischer Hinsicht zwei logische Ebenen: Auf der ersten Ebene muss die Fähigkeit vorhanden sein, gewinnmaximierend zu handeln. Auf der zweiten Ebene muss dieses Handeln im Namen universeller Prinzipien bewertet werden (vgl. Boltanski / Chiapello 2003, S. 61). Mit anderen Worten: Der Kapitalismus ist deontologisch (prinzipienorientiert bzw. nicht-konsequenzialistisch) und teleologisch (utilitaristisch bzw. konsequenzialistisch) zugleich ausgerichtet.

Mit Blick auf die methodische Gestaltung ökonomischer Bildung sollten nicht nur bekannte Lehr-Lern-Arrangements auf ihre Kompatibilität zur Nachhaltigkeit sowie auf ihre Anwendbarkeit in organisierten Lehr-Lern-Prozessen geprüft werden, sondern auch solche Verfahren, die sich im Nachhaltigkeitsdiskurs bewährt haben oder dort aufgegriffen und verfeinert wurden. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf zwei Verfahren

hingewiesen, die im sozialen (und wissenschaftlichen) Diskurs bereits praktiziert werden, aber für die ökonomische Bildung noch nicht überarbeitet, erprobt und evaluiert wurden. Als erstes ist das Wertbaum-Verfahren zu nennen. Zu klären ist, inwieweit diese gesellschaftspolitische Methode geeignet erscheint, gemeinsam mit den Lernenden über ihre Wertvorstellungen zu reflektieren. Das Verfahren wurde auf der Basis von politikwissenschaftlichen und soziologischen Überlegungen sowie einschlägige Erfahrungen konzipiert und erprobt, um „die in einer Gesellschaft vorhandenen Wertvorstellungen“ (WBGU 1999, S. 109) transparent zu machen. „Die ersten theoretischen Vorschläge und praktischen Umsetzungen der Wertbaumanalyse gingen von einer gegebenen Wertstruktur von Gruppen und Individuen in einer pluralen Welt aus. Aufgabe der Wertbaumanalyse war es, die latenten Werte einer Person oder einer Gruppe in eine logisch konsistente und kommunikativ nachvollziehbare Form zu bringen.“ (WBGU 1999, S. 109) Das gleiche gilt für die Delphi-Methode, die sich als dialogorientiertes Verfahren zur Folgenabschätzung von Handlungsoptionen bewährt hat. Dieses Verfahren wurde Mitte der 1960er Jahre entwickelt und zunächst für die Bewertung von Verteidigungstechnologien eingesetzt. Später wurde es vor allem als Prognoseinstrument im Rahmen von Technikfolgenabschätzungen genutzt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es (nicht nur) in der ökonomischen Bildung an fachdidaktisch begründeten Unterrichtshilfen für den paradigmatischen Wandel von der belehrenden hin zur lernfördernden Gestaltung von Lernprozessen fehlt. Zu untersuchen ist, warum in der schulischen Bildung nach wie vor das instruktive Lehr-Lern-Modell dominiert – also das *Nach-Denken* von *Vor-Gedachtem* und die klassische Unterweisung. Wie sind erziehungswissenschaftliche Zielsetzungen fachdidaktisch so zu operationalisieren, dass sie mit ihrem Anspruch vor erziehungsphilosophischen Reflexionen Bestand haben können, aber gleichzeitig auch Evaluationen zugänglich sind? Nur vor dem Hintergrund dieser Leitfrage ist es möglich, (reform-)pädagogische Ansätze zu entwickeln, die, unabhängig von den Rahmenbedingungen, potenzielle Anwender/innen bei der Umsetzung nicht überfordern.

Bedeutsam erscheint es, praxisbezogene Lösungen zu entwickeln, wie die Übernahme politischer, sozialer und moralischer Verantwortung dadurch gefördert werden kann, dass man nicht nur die eigenen, sondern auch die Interessen Dritter wahrnimmt und respektiert, insbesondere hinsichtlich gesellschaftspolitischer, sozialer, ökonomischer und ökologischer Fragen. Denn Pluralität und Mehrperspektivität sind grundlegende Charakteristika der Wahrnehmung, Beobachtung, Beschreibung und Beurteilung gesellschaftspolitischer, sozialer, ökonomischer und ökologischer Ereignisse und Prozesse. Auf Grund unterschiedlicher

gesellschaftspolitischer, sozialer und ökonomischer Konzepte interpretieren Individuen ein und dasselbe Ereignis völlig unterschiedlich; umgekehrt müssen Individuen auch dann, wenn ihre Sichtweisen übereinstimmen, erkennen, dass ein und dasselbe Ereignis für unterschiedliche Interessengruppen unterschiedliche Folgen nach sich zieht.

8. Leistungserfassung

Sollen Lernprozesse nicht nur bewertet, sondern unterstützt werden, ist eine kontinuierliche Leistungserfassung erforderlich; hierbei geht es nicht um eine permanente Benotung, vielmehr steht die Förderung von (individuellen) Lernprozessen auf der Grundlage kontinuierlicher Feedbacks im Vordergrund – die konventionelle produktorientierte wird um eine prozessorientierte Sichtweise ergänzt. Konstruktive Hinweise zur Gestaltung und ggf. Optimierung des Lernens sollen den Lernenden Erfolgserlebnisse statt „Notenfrust“ ermöglichen. Dies schließt einen veränderten Umgang mit Fehlern ein: Sie sollten nicht länger als Fehlleistungen gesehen werden, die es zu vermeiden bzw. negativ zu sanktionieren gilt, sondern als Lernchancen, die für alle Beteiligten Lernanlässe schaffen können (vgl. dazu exemplarisch Häcker, 2007; Winter, 2004; Sacher, 2004).

Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, Diagnoseverfahren zu entwickeln, die im Sinne einer nachhaltigen Bildung die Aneignungsprozesse sowie die Fähigkeit zur Selbstklärung / Selbstreflexion der Lernenden adäquat zu erfassen helfen. Solche Diagnose- und Bewertungsverfahren sollten individuelle Lernstile und Lerngewohnheiten berücksichtigen und Schülern Einsicht in ihre Lernstärken und -schwächen gewähren. Denn das pädagogische Augenmerk richtet sich weniger auf Kontrolle oder „Notenbürokratie“ (Sacher 2002, S. 25) als vielmehr auf das Ermöglichen von Lernen. Diese Leitlinie zur Erfassung und Bewertung von Schülerleistungen basiert auf systemtheoretisch-konstruktivistisch begründeten didaktischen Sichtweisen und lässt sich gut mit dem gesellschaftspolitischen Diskurs über eine nachhaltige Entwicklung verknüpfen. Denn ökologische und soziale Probleme können – ebenso wenig wie schulische Leistungen – objektiv erfasst werden; ihrer Wahrnehmung und Bewertung liegen immer auch kultur- und zeitspezifischen Deutungsmuster zugrunde. Ökologische, soziale und ökonomische Probleme werden von jedem Menschen in Abhängigkeit von seinem Welt- und Naturverständnis sowie seinen sozio-ökonomischen, kulturellen und politischen Zielsetzungen und Handlungsweisen ganz unterschiedlich wahrgenommen. Was nachhaltig oder nicht nachhaltig ist, wird über eine Verständigung definiert – in Sozialisationsprozessen wird gelernt, was gesellschaftlicher Konsens ist.

Auch Leistungserfassung und -bewertung sollten deshalb Selbstorganisation und Systemdynamik zulassen.

Wenn der Schwerpunkt auf der Förderung von Aneignungs- und Reflexionsprozessen liegt, müssen diese Prozesse nicht nur zugelassen, sondern sie müssen den Lernenden „zugemutet“ werden. Unterstützend sind Lehrenden und Lernenden fachdidaktisch begründete Diagnose- und Bewertungsverfahren anzubieten, die im Unterrichtalltag mit diesen Herausforderungen umzugehen helfen.

9. Lehreraus- und -weiterbildung

Eine Revision der Ziele und Inhalte des Lehrens und Lernens erfordert ein verändertes Selbstverständnis des Lehrpersonals. Das bedeutet, dass nach Anknüpfungspunkten gesucht werden muss, an denen eine zukunftsweisende Lehrerbildung für eine nachhaltige Entwicklung ansetzen kann. Grundsätzlich wird von zukünftigen Lehrenden angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen und insbesondere im Umgang mit einer nachhaltigen Entwicklung erwartet, dass sie fähig sind, mit Veränderung, Vielfalt und Entwicklung umzugehen, ihr fachspezifisches Wissen kontinuierlich zu revidieren, zu aktualisieren und zu verbessern, sich der Relativität von Wahrheit bewusst und unter den Bedingungen von Nichtwissen und Unsicherheit handlungs- und gestaltungsfähig zu sein. Ziel ist eine umfassend gebildete Persönlichkeit, die in der Lage ist, auf vielfältige Herausforderungen selbstständig und gestaltend einzuwirken.

Die Lehrerbildung wird sich nicht strukturell verändern, wenn nur ein paar neue didaktische Tricks angewendet werden. Über die erste Phase der Lehrerbildung liegen kaum Daten vor, die Aussagen darüber zulassen, ob und in welchem Umfang der Strukturwandel aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen sowie der Umgang mit nachhaltiger Entwicklung thematisiert werden. Vielmehr verfolgt der aktuelle Diskurs über Lehrerbildung eher grundsätzliche Fragen; er ist vielschichtig, mit normativen (Wunsch-)Vorstellungen durchsetzt und keineswegs abgeschlossen. Entsprechend liegen für die erste Phase der Lehrerbildung keine ausgereiften, wissenschaftlich begründeten curricularen und didaktisch-methodischen Konzepte vor, die zugleich formal-organisatorisch und somit institutionalisiert abgesichert das Beziehungsgeflecht zwischen individueller (Lehr-) Professionalität, gesellschaftlichen Entwicklungen sowie dem Umgang mit nachhaltiger Entwicklung aufgreifen, eine theoriegeleitete Unterstützung der Unterrichtspraxis ermöglichen und die Studierenden in die Lage versetzen, ihr individuelles Qualifizierungsprofil zu entwickeln.

Ebenso liegen kaum Daten vor, wie die Lehrerbildung hochschuldidaktisch zu gestalten ist, um bei zukünftigen Lehrenden ein einschlägiges Verständnis zu entwickeln und sie zu befähigen, entsprechende Lehr-Lern-Prozesse und Lehrer-Schüler-Interaktionen zu gestalten. Offen ist, wie die Studierenden individuell gefördert werden können, um Kompetenzen im

Umgang mit nachhaltiger Entwicklung aufbauen und optimieren zu können, zumal diese Kompetenzen im Rahmen der universitären Bildung in den Erwerb von Gestaltungskompetenz sowie die Befähigung zu lebenslangem Lernen einzubetten sind.

Die Feststellungen über die erste Phase der Lehrerbildung gelten gleichzeitig für die zweite und dritte Phasen der Lehrertätigkeit: Auch hier liegen keine aussagefähige Daten vor, um die Frage beantworten zu können, welche Angebote und Materialien zur nachhaltigen Entwicklung Lehrenden zur Verfügung stehen, die sozialwissenschaftlichen Unterricht gestalten. Es ist davon auszugehen, dass sich die Feststellung von Hedtke, Fort- und Weiterbildungen zur beruflichen Umweltbildung würden den Lehrkräften nur in verschwindend geringem Umfang angeboten (vgl. Hedtke, 1997), nicht nur nach wie vor zutrifft, sondern dass das Angebot aufgrund bildungspolitisch begründeter Restriktionen weiter reduziert wurde.

Dieser defizitären Situation steht die Notwendigkeit gegenüber, pragmatische Fort- und Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die kontinuierlich, dezentral, systemisch vernetzt angelegt sowie der pädagogischen Arbeit verpflichtet sind.

Diese Feststellung unterstreicht, dass es erforderlich ist, Lehrerinnen und Lehrer auf allen Stufen ihrer Ausbildung in die fachdidaktische Arbeit einzubeziehen; dazu gehört es auch, fachdidaktische Forschung in der Lehre zu verankern (vgl. Fischer, 1999). An partizipative Formen der Forschung – unter anderem ein Sich-Einlassen der Forschung auf unterrichtspraktische Probleme – ist hier ebenso zu denken wie an den Versuch, Standards für das Lehrerhandeln zu entwickeln und in der Ausbildung zu verankern.

Von ebenso großer Bedeutung ist der Ansatz, Fragen des Berufsethos (Oser, 1998) ins Zentrum der Lehreraus- und -weiterbildung zu stellen. Hierbei sind Probleme der Professionalisierung sowie die umfangreiche Literatur, in der praktische Lehrhilfen angeboten werden, gleichermaßen zu berücksichtigen. Gerade auch durch die Konfrontation dieser Literatur mit entsprechenden Forschungsergebnissen kann ein theoretisch begründbares Lehrerhandeln entwickelt und gestützt werden.

10. Gesucht: Wirtschaftsdidaktische Unterrichtshilfen

Eine Aufgabe der wirtschaftsdidaktischen Forschung besteht darin, vor dem Hintergrund nicht-nachhaltiger Rahmenbedingungen Angebote zu entwickeln, die eine nachhaltige Bildung im Rahmen der ökonomischen Bildung ermöglichen. Bei der Entwicklung von normativ-ethischen oder problembezogenen Begründungszusammenhängen sowie bei der Entwicklung und Konstruktion von Handlungsstrategien, Konzepten und Instrumenten einer nachhaltig ausgerichteten ökonomischen Bildung kann eine angebotsorien-

tierte Forschung Perspektiven für die Förderung von Gestaltungskompetenzen aufzeigen. Bei einer solchen angebotsorientierten wirtschaftsdidaktischen Forschung liegt der Fokus auf dem nachhaltigen Lernen, das durch Komplexität und Dynamik geprägt ist.

Zunächst sind die wesentlichen Merkmale einer veränderten Lernkultur, die das produkt- und prozessorientierte Lernen miteinander zu verknüpfen versucht, empirisch abzusichern. Zugleich sind Hilfestellungen zu erarbeiten, die die Selbstregulierung des Lernens und die Metakognition stärken sowie die Verantwortung für das Lernen sukzessive auf die Lernenden selbst verlagern. Kurz: Unterrichtshilfen sind ausgehend von der Frage zu erforschen bzw. zu entwickeln, ob und inwieweit sie Offenheit, Irrtumswahrscheinlichkeit, Störanfälligkeit, Wechselwirkungen, Systemdynamik und Selbstorganisation zulassen und betonen. Unter fachdidaktischer Perspektive sollten all jene Mythen kritisch hinterfragt werden, die den Glauben an die Machbarkeit von Lernprozessen nähren und der Illusion nachhängen, schulischer bzw. Ausbildungserfolg sei der Garant für ein gelingendes Leben.

Gefragt werden muss, in welchem Maße sich neue Ziel- und Inhaltsbereiche schaffen lassen, die zum einen den Erfordernissen der Nachhaltigkeit genügen, zum anderen aber auch den Interessen der Lernenden entsprechen. Ebenso wichtig ist es, Unterricht sehr viel bewusster als bisher auf die Förderung domänenspezifischer Gestaltungskompetenzen auszurichten. Wünschenswert ist darüber hinaus die Förderung der Fähigkeit zu moralischen, norm- und wertbezogenen Urteilen, die in angemessene sinnhafte inhaltliche Kontexte einzubinden wäre.

All diese Überlegungen sind weder neu noch spektakulär. Bei der Suche nach Möglichkeiten, potenzielle nachhaltige Lehr-Lern-Arrangements und Umgebungen zur Förderung von Gestaltungskompetenzen zu erforschen und umzusetzen, kann an bereits vorliegende Konzepte, z. B. an das Forschungs- und Reformprogramm zum lebenslangen Lernen, angeknüpft werden. Hier haben Achtenhagen / Lempert (2000, S. 145 f.) curricular-didaktische sowie methodische Vorschläge zusammengetragen, die ohne Schwierigkeiten auf unseren Handlungskontext übertragen werden können. Die Ausführungen der beiden Berufs- und Wirtschaftspädagogen beziehen sich auf Überlegungen, die bereits Anfang der 1990er Jahre unter dem Stichwort Handlungsorientierung erörtert wurden und die ihrerseits unter anderem auf den Ansatz des situierten Lernens zurückgreifen, der schon in den 1970er Jahren diskutiert wurde. Im Mittelpunkt des Interesses stehen hier die Entwicklung und Erprobung komplexer Lehr-Lern-Arrangements zur Konzeptbildung, die den Erwerb von Gestaltungskompetenzen ermöglichen, die Entwicklung und Erprobung von Modellen, die die Anschlussfähigkeit nachhaltiger Lehr-Lern-Arrangements sicherstellen und optimieren, die Förderung eines

zielerreichenden Lernens in verschiedenen „kritischen Phasen“ der Bildung sowie die Entwicklung und Erprobung von Modellen moralischen bzw. normbezogenen Lernens. Auch die systematische Revision schulischer Richtlinien mit dem Ziel, koordinierte Programme für den Aufbau von Gestaltungskompetenzen zu erstellen, zählt zu solchen Forschungsarbeiten.

Die vorangegangenen Aussagen lassen sich als Wünsche an eine wirtschaftsdidaktische Forschung zusammenfassen (die nicht zuletzt in zahlreichen Gesprächen mit dem Kollegen Gerd Gerdsmeyer erörtert wurden): Zunächst ist wünschenswert, dass es sich die wirtschaftsdidaktische Forschung zum Ziel setzt, curriculare Vorgaben begründet und methodisch kontrolliert zu erarbeiten. Die nachhaltige Forschung sollte sich auf die sozialwissenschaftliche Domäne konzentrieren, gleichzeitig aber auch Raum für didaktisch flexible Ausgestaltungen von Lernumwelten lassen. Erstrebenswert wäre, dass die wirtschaftsdidaktische Forschung nicht nur die Vorgaben der Bezugsdisziplinen aufarbeitet, sondern Normen berücksichtigt, die aus einer bewussten pädagogischen und nachhaltigen Reflexion hervorgehen. Damit verbunden ist die Frage, wie dem Beziehungsgeflecht zwischen Wissenschaft, Lebens- und Berufswelt sowie Persönlichkeitsförderung unter fachdidaktischen Gesichtspunkten Rechnung getragen werden kann. Im Rahmen der fachdidaktischen Transformation sollten neben dem Wissens- und Lerninhalt die kognitive, motivationale und volitionale Struktur der jeweiligen Rezipienten sowie die angestrebte Wissens- und Handlungskompetenz berücksichtigt werden. Damit könnte das so genannte Theorie-Praxis-Verhältnis auf didaktischer Ebene erörtert und es könnte geprüft werden, inwiefern wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsergebnisse in den Unterricht (hier der nachhaltig ausgerichteten ökonomischen Bildung) einfließen können, um bei den Schülerinnen und Schülern die oben skizzierten Gestaltungskompetenzen entwickeln und fördern zu können.

Angeknüpft werden könnte an den Ansatz der fachdidaktischen Transformation, der auf bildungstheoretischen Überlegungen sowie der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule basiert. So vorzugehen richtet sich gegen die Vorstellung einer didaktischen Reduktion, die davon ausgeht, dass wissenschaftliche Aussagen in der wissenschaftlichen Systematik allgemein anerkannt und hinsichtlich ihres Wahrheitswertes unumstritten sind. Die vorangegangenen Überlegungen machen deutlich, dass sich die wissenschaftliche Komplexität und Differenziertheit bei unverändertem Gültigkeitsumfang nicht reduzieren lässt. In diesem Sinne kann die wirtschaftsdidaktische Forschung dazu beitragen, Hinweise für das Unterrichten zu erarbeiten, um den Aufbau von Gestaltungskompetenz sowie den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten, Überzeugungen und Motivationen zu fördern.

11. Zu den einzelnen Beiträgen

Sich im Kontext der ökonomischen Bildung – fachdidaktisch – mit Nachhaltigkeit auseinander zu setzen, ist harte Arbeit. Hart nicht zuletzt deswegen, weil die beteiligten Akteure für den Unterrichtsalltag umsetzungs- und anwendungsorientierte Konzepte, Modelle und Materialien einfordern, obwohl – oder gerade weil – die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit sich eben nicht durch Eindeutigkeiten und sicheres Wissen auszeichnet.

Die vorliegenden Beiträge sind als Wegweiser für diese anspruchsvolle Forschungsarbeit zu verstehen. So thematisieren Jürgen Deuschle und Marco Sonnenberger die Bedeutung des Affektiven in Bildungsprozessen, die dem Leitbild der Nachhaltigkeit gerecht werden wollen. Sie setzen an der zentralen Kategorie der Gerechtigkeit an und führen aus, dass es eine der wichtigsten Aufgaben der Bildung sei, sich über Gerechtigkeitsstandards zu verständigen. Sie beziehen philosophische Betrachtungen ein und greifen auf Forschungsergebnisse aus Soziologie, Sozialpsychologie und Neurobiologie zurück, um deutlich zu machen, dass Gerechtigkeit eine Synthese aus Verstand, Vernunft und Gefühl ist, die sich auf die Freiheitsbeschränkung individuellen Handelns bezieht. Die Autoren bedauern, dass in den aktuellen Bildungszielen und im aktuellen Bildungsalltag die kognitive Arbeit dominiert, und heben hervor, dass eine Bildung, die sich dem Leitbild der Nachhaltigkeit verpflichtet fühlt, neben der Vernunft verstärkt auf das Gefühl setzen sollte.

Vor dem Hintergrund, dass eine einseitig auf neoklassische Kategorien ausgerichtete Wirtschaftsdidaktik eine nur unzureichend fundierte Plattform darstelle, um wirtschafts- und nachhaltigkeitsbezogene Probleme angemessen diskutieren, bearbeiten und lösen zu können, reflektiert Frank Skrzipek am Beispiel wirtschaftskategorialer Systeme den Status quo bezogen auf die Implementierung des normativen Nachhaltigkeitsgedankens in curriculare Strukturen und fachdidaktische Konzepte der ökonomischen Bildung. Er plädiert für eine Erweiterung der an den Logiken neoklassischer Modellierungen orientierten stoffkategorialen Systeme um soziale und ökologische Faktoren bzw. um Kategorien aus dem Nachhaltigkeitsdiskurs, wie z. B. Vernetzung, Gerechtigkeit, Globalität, Zukunft, Kommunikation und Partizipation. Zugleich empfiehlt er einen interdisziplinären Zugang sowie einen Rekurs auf alternative ökonomische Referenztheorien bzw. -modelle.

Die Ausführungen von Ulrike Greb, die den Strukturgitteransatz aufgreift und unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten auf die Nachhaltigkeitsthematik überträgt, lassen sich ebenfalls fachdidaktisch interpretieren: Das didaktische Strukturgitter wird als eine Matrix verstanden, die sich aus Kriterien und Kategorien zusammensetzt. Diese Matrix soll helfen, re-

levante fachwissenschaftliche Strukturen sowie gesellschaftlich und subjektiv relevante Inhalte zu erkennen und bei der Entwicklung von Curricula und der Vorbereitung von Unterricht eines Faches zu erfassen. Ulrike Greb zeigt, dass die Nachhaltigkeitsidee als regulative Idee überkomplex ist und bislang hochschuldidaktisch nicht systematisch transformiert werden konnte. Exemplarisch hat sie im Anschluss an eine heuristische Studie zur Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. GInE, www.ibw.uni-hamburg.de/GInE) ein didaktisches Strukturgitter entworfen, das exemplarische Problemlagen und Dilemmata benennt sowie Reflexionskategorien für die Hochschuldidaktik in der beruflichen Lehrerbildung zur Diskussion stellt. Der von ihr entwickelte hochschuldidaktisch ausgerichtete Kriteriensatz ist auf die ökonomische Bildung und Lehrende sowie Lernende zu übertragen. Damit wäre die Forschungsarbeit interdisziplinär angelegt, weil die fachdidaktische Curriculumforschung mit der Lehr- / Lernforschung, die bisher weitgehend voneinander isoliert sind, verknüpft wird.

Eine Verknüpfung stellen auch Stefan Schaltegger und Holger Petersen in ihrem Studiengangskonzept her, in dem thematisiert wird, wie Corporate Social Responsibility (CSR) in Unternehmen zu verankern sei. Nach Auffassung der Autoren ist unternehmerisches Nachhaltigkeitsmanagement notwendig, wenn Maßnahmen der unternehmerischen Verantwortung (CSR) über die generelle Ausprägung als Geisteshaltung oder als Öffentlichkeitsarbeit hinausgehen sollen. Denn um eine nachhaltige Unternehmensentwicklung erreichen zu können, sind sowohl spezifische interdisziplinäre Managementkenntnisse als auch Fachkenntnisse zu unternehmerischer Nachhaltigkeit erforderlich, die konventionelle betriebswirtschaftliche Studiengänge nicht bieten. In den Ausführungen werden die Grundzüge des Studiengangskonzepts, des weltweit ersten MBA Studiengangs zum Nachhaltigkeitsmanagement, vorgestellt. Auch Schaltegger und Petersen betonen, dass neben den kognitiv ausgerichteten Fachkenntnissen generelle und spezifische Soft skills sowie die Gestaltungskompetenz für interdisziplinäre Projekte eine wesentliche Rolle spielen. Unbeantwortet bleibt die Frage, warum akademische und berufsqualifizierende Aus- und Weiterbildungsgänge für Nachhaltiges Wirtschaften erprobt werden bzw. sich bereits etabliert haben, während die schulische Bildung davon gänzlich unberührt zu bleiben scheint.

Dass sich die Qualifizierung von Akteuren nicht auf das Management beschränkt, sondern auch die partizipative Produktentwicklung umfasst, arbeiten Marlen Arnold und Volker Barth heraus. Ausgangspunkt ihrer Darstellung ist die Erkenntnis, dass für erfolgreiche und nachhaltige Produktentwicklung Instrumente der Marktbeobachtung und Kundenbefragungen allein nicht mehr ausreichen. Ergänzend können Ver-

fahren zur partizipativen Produktentwicklung (PPE) eingesetzt werden, um das kreative Potenzial von Nutzerinnen und Nutzern für die Produktentwicklung zu erschließen und marktfähige nachhaltige Produkte zu entwickeln. Gleichzeitig ermöglicht dieses Vorgehen ein aktives Nachhaltigkeitsmanagement. Marlen Arnold und Volker Barth erörtern am Beispiel des INNO-COPE-Pilotverfahrens, wie nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse in PPE-Prozessen initiiert werden können und welche Faktoren dabei wesentlich sind. Sie machen deutlich, dass vor allem die sich wiederholende, direkte und möglichst gleichberechtigte Interaktion von Unternehmensvertretern und Konsumenten einen themenbezogenen Wissensaustausch und wechselseitige Lernprozesse ermöglicht.

Das von Marlen Arnold und Volker Barth vorgestellte Projekt hat einen ebenso exemplarischen Charakter wie die Auseinandersetzung von Tim Engartner mit der Bedeutung des Themas „Bahn“ für eine ökologische Nachhaltigkeitsbildung. Engartner, der vor allem ein Bahn- und weniger ein Nachhaltigkeitsexperte ist, unterstreicht, dass „die Bahn“ zahlreiche Anknüpfungspunkte bietet, um verschiedene ökonomische Fragestellungen zu beleuchten – auch im Kontext der ökologischen Nachhaltigkeitsbildung. Nach seiner Einschätzung kann mit einer didaktisch und methodisch durchdachten Annäherung an das Thema dem gut begründeten, aber häufig unzureichend umgesetzten Postulat, Wissenschafts- und Schülerorientierung miteinander zu verbinden, Rechnung getragen werden. Denn die große Bandbreite an Zugangs-, Erklärungs- und Interpretationsebenen ermöglicht es, das Umweltbewusstsein von Schülerinnen und Schülern zu schärfen. Zugleich werden Anleitungen zum Fahr Scheinkauf erstellt, Statistiken zu Verkehrsmarkanteilen ausgewertet und Schaubilder zu externen Verkehrskosten erörtert, um Kinder und Jugendliche zu motivieren, die Bahn als Transportmittel ihrer Wahl zu entdecken und somit einen Beitrag zum Umwelt- und Klimaschutz zu leisten.

Die Beiträge zeigen, dass das inter- bzw. transdisziplinäre Vorgehen auch für die fachdidaktische Forschung eine besondere Rolle spielt. **Denn immer wieder wird betont, dass es in der Sustainability-Debatte um eine ganz neue Art von Problemstellung geht, die sich aus den vielfältig vernetzten Zusammenhängen innerhalb der ökologischen Systeme der Natur, zwischen diesen und den menschlichen Zivilisationssystemen und darüber hinaus innerhalb der komplexen Strukturzusammenhänge moderner Gesellschaftssysteme ergibt. Auf diese Vernetzungsproblematik – oder Retinität – ist das interdisziplinäre Arbeiten angelegt.** Unter (fachdidaktischer) Interdisziplinarität wird also das Zusammenwirken von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen zur Bearbeitung von Forschungsvorhaben verstanden. Dabei soll keine neue einheitliche Wissenschaft kreiert wer-

den, sondern die Wissensbestände der beteiligten Disziplinen, die unterschiedlichen Herangehensweisen an das Problem und die jeweiligen disziplinspezifischen Methoden werden in einen gemeinsamen Arbeitsprozess eingebracht, um die fachdidaktische Auseinandersetzung mit einer ökonomischen Bildung für nachhaltige Entwicklung zu fundieren und gleichzeitig die theoretische Diskussion fortzuführen. Um Missverständnissen vorzubeugen: Interdisziplinär angelegte

fachdidaktische Forschungsvorhaben sind nicht per se besser als disziplinäre. Die disziplinäre Forschung wird nicht in Frage gestellt, „die Suche nach disziplinären Wahrheiten“ wird nicht aufgehoben, wohl aber in das Netz zahlreicher interdisziplinärer Fragestellungen eingebunden. In diesem Sinne wird an einem weiteren JSSE-Heft gearbeitet, das erneut ein Forum für eine zukunftsfähige sozialwissenschaftliche Bildung bietet.

12. Literatur

Achtenhagen, Frank / Lempert, Wolfgang. 2000. Lebenslanges Lernen im Beruf. Das Forschungs- und Reformprogramm. Band 1. Opladen. Leske und Budrich.

Boltanski, Luc / Chiapello, Eve. 2003. Der neue Geist des Kapitalismus. Die Macht der Kritik. Konstanz. Universitätsverlag.

Bransford, John / Brown, Ann / Cocking, Rodney. 2000. How people learn. Washington. National Academy Press.

Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. 0. J.. Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen. <http://www.degoeb.de>

Fischer, Andreas (Hrsg.). 1999. Herausforderung Nachhaltigkeit – Perspektivenwechsel in der Ausbildung von Wirtschaftslehrer/-innen. Frankfurt / M. G. A. F. B. Verlag.

Fischer, Andreas. 2003. Qualifizierung für eine unternehmerische Selbstständigkeit – jenseits der Grenzen des Wachstums. In: BiBB (Hrsg.). Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. 4. BIBB-Fachkongress 2002. Dokumentation CD-Rom.

Fischer, Andreas / Seeber, Günther. 2007. Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas / Seeber, Günther (Hrsg.). Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach. S. 1-14. Verlag Thomas Hobein.

Fischer, Andreas. 2007: Nachhaltiges Wirtschaften lernen. In: Fischer, Andreas / Seeber, Günther (Hrsg.). Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach. S. 29-48. Verlag Thomas Hobein.

Flessner, Bernd. 2007. Die permanente Kränkung. Freuds Thesen und andere Brüche in der Vorstellung vom Menschen als dem Ebenbild Gottes. In: Kursbuch 165. Verletzlichkeiten. Hamburg.

Habermas, Jürgen. 2009. Konsortium der Moderne. Ein Rückblick auf Traditionen. In: Habermas, Jürgen.

Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie. Studienausgabe. Frankfurt / M. Suhrkamp Verlag.

Häcker, Thomas. 2007. Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Hohengehren. Schneider Verlag.

Haan, de, Gerhard / Kamp, Georg / Lerch, Achim. 2008. Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Berlin. Heidelberg. Springer Verlag.

Hahn, Gabriela. 2007: Syndromlernen in der ökonomischen Bildung. In: Fischer, Andreas / Seeber, Günther (Hrsg.). Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach. S. 125-140. Verlag Thomas Hobein.

Hedtke, Reinhold (Hrsg.). 2007. Ökologische Kompetenz im Beruf. Umweltbildung für Lehrende. Bielefeld. Bertelsmann Verlag.

Hedtke, Reinhold / Assmann, David-Christopher. 2009. Ist Wirtschaftsdidaktik das, was Wirtschaftsdidaktiker tun? In: Seeber, Günther (Hrsg.). Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Schwalbach / Taunus. S. 28-37. Wochenschau Verlag.

Hedtke, Reinhold. 2008: Schulfach Wirtschaft? Wirtschaft in die Schule?! – Ökonomische Bildung als politisches Projekt. In: GWP 4-2008.

Kaminski, Hans / Eggert, Katrin. 2009. Eine Frage des Anstands – politische Bildung konkret!? In: Unterricht Wirtschaft, Heft 37. 1 / 2009. S. 43/44.

Klafki, Wolfgang. 1996. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Auflage. Weinheim. Basel. Beltz Verlag.

Krafft, Dietmar. 2009. Offener Brief an Herrn Prof. Dr. Reinhold Hedtke. In: Unterricht Wirtschaft, Heft 37. 1 / 2009. Seite 45/45.

Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.). 1997. Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach. Verlag Thomas Hobein.

- Müller-Christ, Georg. 2001. Umweltmanagement. München. Vahlen Verlag.
- Müller-Christ, Georg / Arndt, Lars / Ehnert, Ina. 2007. Nachhaltigkeit und Widersprüche. Eine Managerperspektive. Münster. Lit Verlag.
- Oser, Fritz. 1998. Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen. Leske und Budrich.
- Sacher, Werner. 2004. Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn / Obb. Verlag Julius Klinkhardt.
- Tiemeyer, Ernst / Wilbers, Karl. 2006. Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften. Bielefeld. Bertelsmann Verlag.
- Weber, Birgit. 2001. Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001), Nr. 2. http://www.jsse.org/2001-2/zukunftsaufgaben_weber.htm
- Weber, Birgit. 2009. Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. In: Seeber, Günther (Hrsg.). *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik*. Schwalbach / Taunus. Wochenschau Verlag.
- Winter, Felix. 2004. Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren. Schneider Verlag.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung: Globale Umweltveränderungen (WBGU). 1999. *Welt im Wandel. Umwelt und Ethik*. Marburg. Metropolis-Verlag.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung: Globale Umweltveränderungen (WBGU). 1996. *Welt im Wandel. Herausforderungen für die deutsche Wissenschaft*. Berlin / Heidelberg.